Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170232
Centre d'intérêt: 72

Tremblay, Denis.

Didactique de la communication écrite au 2ième cycle du primaire : rapport de recherche, 1979-1980 / responsable du projet, Denis Tremblay ; membres du groupe de recherche, Jeannine Baillargeon-Laliberté... [et al.]. -- Trois-Rivières : P.P.M.F.-Trois-Rivières, 1980.
67 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 372.6'044/T789d Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Didactique du français *Expression écrite *Langue écrite *Langue parlée *Matériel didactique *Elaboration de guides pédagogiques *Instrument d'évaluation *Primaire (Niveau)

Rapport de recherche en didactique du français menée à la commission scolaire Le Gardeur (Repentigny) en 1979-1980. Le projet a comme objectif de développer un guide méthodologique et d'élaborer du matériel didactique adapté au nouveau programme de français. Il veut aussi articuler la pratique de la communication écrite en rapport avec celle de la communication orale.

Un groupe de cinq enseignants de 5e et 6e années des écoles Emile-Nelligan et Longpré ont tenu une première réunion en octobre 1979 avec les principaux des deux écoles. Le conseiller pédagogique et un professeur-chercheur de l'U.Q.T.R. se sont joints à l'équipe et onze rencontres d'une journée chacune ont eu lieu d'octobre 1979 à mai 1980. Après une analyse sommaire de la pratique courante des enseignants, un formulaire d'élaboration de situation de classe a été mis au point. Une grille d'évaluation formative et normative a aussi été élaborée; elle est fournie dans la deuxième partie du document.

La démarche utilisée pour la présente recherche (description, analyse et réajustement) provoque des changements plus réels et plus durables que s'ils sont réalisés par voie d'autorité. Le cheminement vécu a respecté le rythme, les intérêts et les besoins des enseignants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Trois-Rivières
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170232

DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION ECRITE AU 2ième CYCLE DU PRIMAIRE

P.P.M.C./Trois-Rivières

Denis Tremblay

E D U Q 8170232

RAPPORT DE RECHERCHE (1979-1980)

P.P.M.F./Trois-Rivières

DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION ECRITE AU 2ième CYCLE DU PRIMAIRE

MAI 1980

Responsable du projet:

Denis Tremblay

Membres du groupe de recherche:

Jeannine Baillargeon-Laliberté
Réjean Drainville
Cécile Farley
Bernard Larivière
Fernand Lefebvre
Lise Lemay
Gérard Pelletier
Gisèle Riberdy
Jacques Sénécal

TABLE DES MATIERES

		PAGE
PRESENTATION		2
IIère PARTIE:	CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE	3
I.	PROBLEMATIQUE	4
II.	CHEMINEMENT DU GROUPE DE RECHERCHE	8
IIIème PARTIE:	ELABORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE	18
I.	FORMULAIRE DE PREPARATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE	19
II.	EXEMPLE D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE	25
III.	GRILLE DE MESURE ET D'EVALUATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ECRITE	29
ANNEXES: A.	THEORIE DE LA COMMUNICATION DE ROMAN JAKOBSON	33
B.	RECUEIL D'HISTOIRES AMUSANTES	38

PRESENTATION

Ce rapport de recherche constitue le bilan d'une recherche appliquée en didactique du français qui a été menée à la Commission scolaire Le Gardeur (Repentigny) pendant l'année scolaire 1979-1980. Comme il aurait été impossible, voire impertinent de colliger tous les documents qui ont permis de rédiger le présent rapport, ce que nous livrons ici est le principal noyau, théorique et pratique, des différents textes qui nous ont permis d'élaborer et d'expérimenter diverses activités pédagogiques tournant autour de la communication écrite chez les élèves du primaire.

Les lecteurs de ce rapport pourront prendre connaissance du cadre général de la recherche (1ère partie) décrivant à la fois la problématique et le cheminement des membres du projet. Dans une deuxième partie, plus pratique que la première, les lecteurs pourront juger et, nous l'espérons, expérimenter l'activité pédagogique que nous suggérons.

Il serait injuste de ne pas souligner la collaboration dont ont pu bénéficier les membres de l'équipe de recherche de la part de la Direction générale de la Commission scolaire Le Gardeur et du Service général de la formation du personnel de l'enseignement du Ministère de l'éducation.

Ière PARTIE: CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

I. Problématique

II. Cheminement du groupe de recherche

I. PROBLEMATIQUE

Dans la pratique de l'enseignement du français au primaire, on a souvent eu tendance à séparer ou à opposer enseignement correctif de l'écrit et développement du goût d'écriture. Dans les faits, la didactique du français oscille encore entre l'enseignement formel correctif (essentiellement les cahiers d'exercices) et le développement du goût de parler et d'écrire dans des situations de communication.

Une première analyse de la pratique actuelle nous permet déjà d'identifier les questions que posent l'enseignement formel correctif et la pratique de la communication:

a) l'enseignement formel correctif soulève les questions suivantes:

1. le manque de motivation chez les élèves va s'accentuant d'un degré à un autre. L'écriture apparaît souvent comme un devoir ou un exercice scolaire qui n'a rien à voir avec les besoins de la vie.

2. l'enseignement formel consiste essentiellement en l'enseignement d'une grammaire. Or, le développement de la linguistique a permis l'élaboration de plusieurs grammaires. Laquelle choisir? Et si un élève a à changer de grammaire parce qu'il change d'école? En fait, on peut vite se rendre compte que l'apprentissage d'une ou de plusieurs grammaires fait écran par rapport au développement des habiletés langagières.

3. les exercices formels définis par des questions de grammaire constituent un fonctionnement à vide qui, comme tel, peut expliquer en partie le manque de motivation des élèves et qui soulève aussi le problème du non transfert, au niveau de la pratique effective, des habiletés développées au niveau des exercices formels.

4. l'écrit tend à devenir le barème de l'oral puisqu'il n'y a encore de grammaires que pour l'écrit. Cela pose un problème presque insoluble à l'enseignant qui se voit contraint d'enseigner une langue orale qui ne tient pas compte des habiletés langagières de la langue parlée. Dans cette perspective, l'écrit tend à occuper la plus grande partie de la classe de français.

5. la "connaissance" des règles de grammaire ne semble pas comporter tous les éléments nécessaires pour le développement des compétences à écrire correctement.

b) la pratique de la communication en classe de français soulève les questions suivantes:

1. les enseignants manquent d'outils d'évaluation des apprentissages faits par les enfants. Les outils développés à partir des exercices formels sont inadaptés, en effet, à évaluer le développement des habiletés langagières. Ce manque de points de repère opérationnels engendre dans la pratique: insécurité, insatisfaction, incohérence parfois et souvent abandon d'une didactique axée sur la communication.

2. la pratique de l'enseignement formel correctif a permis le développement d'une programmation des apprentissages des enfants selon le déroulement séquentiel et logique des notions de grammaire. Une didactique qui s'articule autour de la pratique effective de la communication ne peut plus utiliser une telle planification séquentielle et linéaire. On voit encore mal, dans la pratique, comment concilier programmation et pratique effective de la communication en classe de français.

3. la tradition pédagogique dans nos écoles primaires est très largement définie en fonction d'une didactique d'enseignement formel et correctif de la langue. Les éléments d'un savoir-faire pédagogique défini en fonction d'une didactique de la communication sont encore à développer tant au niveau de l'aménagement des situations de communication qu'à celui des interventions du maître et à l'intérieur de ces situations. Notons, par exemple, le point délicat du dosage des attentes du maître en regard des performances qu'il attend des enfants.

En somme, une clarification des objectifs d'apprentissage est urgente.

On peut espérer que le programme du M.E.Q. puisse apporter une réponse à cette question. Nous formulons toutefois l'hypothèse qu'une telle réponse ne peut devenir significative et opérante qu'à l'aide de travaux d'élaboration et de mise au point de guides méthodologiques et de procédures opérationnelles de la classe de français.

2. OBJECTIFS

Les éléments de l'analyse amorcée dans la problématique nous fournissent une indication précise des objectifs à poursuivre dans cette recherche:

1.1 Développer une didactique du français écrit visant à développer les habiletés langagières des élèves.

1.2 Plus particulièrement développer un guide méthodologique et une procédure opérationnelle visant, d'une part, à identifier les éléments d'une programmation axée sur le processus de développement des habiletés langagières à l'écrit et, d'autre part, à élaborer du matériel didactique adapté à ce type de fonctionnement.

1.3 Articuler la pratique de la communication écrite en rapport avec celle de la communication orale, puisque les compétences de l'oral sont premières génétiquement par rapport aux compétences de l'écrit.

3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Pour vérifier notre hypothèse, nous proposons la démarche suivante:

1. En séminaire avec des groupes d'éducateurs, nous établirons d'abord une description de la pratique de l'enseignement de la communication écrite telle qu'elle se vit actuellement par les instituteurs des groupes concernés par le projet.

   Nous aurons cinq de ces groupes d'éducateurs venant d'autant de commissions scolaires différentes. Ces groupes seront formés du conseiller pédagogique en français, d'enseignants de la commission scolaire, d'un professeur d'université et d'un assistant de recherche (étudiant à l'université). Deux des groupes comprendront également des principaux d'école.

2. Avec les mêmes personnes nous procéderons à une analyse de cette pratique de l'enseignement de la communication écrite. A cette fin, nous utiliserons des outils d'analyse qui ont déjà été développés dans le projet (Irène Foley et Côme Cossette) et nous construirons les grilles qui nous manqueront.

3. A l'aide de ces instruments, nous analyserons la pratique de l'enseignement de la communication écrite telle qu'elle se vit actuellement dans les groupes concernés afin de voir s'ils s'inscrivent dans un processus de communication et résultent en des apprentissages significatifs et efficaces chez les enfants.

4. Nous réajusterons la démarche pédagogique, s'il y a lieu, suite à cette analyse et nous produirons le matériel nécessaire à l'application de cette nouvelle pratique de l'enseignement.

5. Les instituteurs des groupes de recherche expérimenteront, chacun dans leur classe, les nouvelles procédures développées et le matériel d'accompagnement.

6. Nous ferons ensuite un retour sur les expériences en nous servant des grilles d'analyse développées au cours de l'étape 2. Nous reprendrons les étapes 2, 3, 4 et 5 jusqu'à ce que nous ayons obtenu des résultats satisfaisants pour le groupe de recherche.

7. Nous intégrerons les résultats de la recherche dans la pratique effective des enseignants des commissions scolaires concernées et dans le P.P.M.F.-U.Q.T.R.

II. CHEMINEMENT DU GROUPE DE RECHERCHE

2.1 Modalités de constitution du groupe.

Le groupe de recherche a été constitué d'enseignants de 5e et 6e années, ces deux niveaux étant, à la commission scolaire Le Gardeur, la clientèle privilégiée pour l'année 79-80. Dans le but d'intensifier nos interventions, nous avons donc cru bon de limiter les candidatures à ce groupe d'enseignants.

Considérant le peu de temps dont nous disposions pour constituer l'équipe de recherche, nous avons dû "désigner" nous-même, dans un premier temps, un certain nombre d'enseignants susceptibles d'être intéressés à la réalisation d'un tel projet. Par la suite, nous avons consulté ces 5 personnes qui ont unanimement accepté de s'impliquer dans la recherche.

Une information très sommaire sur le contenu du projet a été fournie aux participants en mai 1979. Ce n'est qu'en octobre, lors de la première rencontre du groupe, que les enseignants ont vraiment pu prendre connaissance des possibilités et des limites véritables du projet de recherche.

Les 5 enseignants ayant été recrutés dans 2 écoles, les principaux concernés ont accepté de participer à la recherche selon leur disponibilité.

Le groupe a été constitué des personnes suivantes:

Jeannine Baillargeon-Laliberté, école Emile-Nelligan, 6e année
Fernand Lefebvre, école Emile-Nelligan, 6e année
Jacques Sénécal, école Longpré, 5e année
Gérard Pelletier, école Longpré, 6e année
Lise Mainville-Lemay, école Longpré, 6e année
Réjean Drainville, école Emile-Nelligan, principal
Cécile Farley, école Longpré, principale

2.2 Modalités de fonctionnement du groupe.

Dynamique du groupe.

Le groupe étant constitué d'enseignants de 5e et 6e années seulement, des affinités dans les intérêts et les préoccupations étaient assurées dès le départ. L'unité s'est donc faite rapidement sur les objectifs à poursuivre ainsi que sur les moyens à prendre pour les atteindre.

Le fait d'avoir recruté les participants dans deux écoles seulement nous a permis de compter sur des habitudes de travail en équipes au moins en ce qui concerne les équipes-degrés de chaque école.

De plus, nous nous étions préoccupé, lors de la constitution du groupe, de l'acceptation mutuelle des individus; c'est ainsi que nous avons pu observer dès les premières rencontres un souci de collaboration et d'efficacité partagé par tous les membres du groupe. L'absence de compétition et le climat de détente qui ont toujours régné dans l'équipe ont permis aux enseignants de créer entre eux des liens de plus en plus étroits et ont généré des échanges de plus en plus enrichissants.

La participation des principaux d'école, quoiqu'occasionnelle, a été très bénéfique au groupe dans ce sens que les expérimentations requises pour les fins de la recherche ont pu se faire d'une façon bien "acceptée" dans les écoles. Les enseignants sont beaucoup plus motivés au changement quand ils se sentent approuvés et supportés par la direction, ce qui a été le cas dans les deux écoles concernées par cette recherche.

Implication du conseiller pédagogique.

Le conseiller pédagogique, Madame Gisèle Riberdy, a partagé avec le professeur-chercheur de l'U.Q.T.R. la responsabilité de la planification et de l'animation des rencontres tout au long de la recherche.

Lors des premières rencontres surtout, il a aussi joué le rôle de personne-ressource. Etant plus familier que les enseignants avec la théorie de la communication (1), il a pu apporter au groupe - de même que le professeur-chercheur - certaines informations sur le sujet. Par la suite, lors des expérimentations, le conseiller a joué un rôle plus critique face à la fidélité des expériences en regard des facteurs de la communication et du processus d'apprentissage.

La plupart du temps, toutefois, le conseiller pédagogique a été un membre du groupe au même titre que tous les autres participants.

En dehors des rencontres du groupe, le conseiller pédagogique a assuré un lien avec le milieu immédiat: il a négocié avec la commission scolaire l'acceptation du projet de recherche et le dégagement des enseignants; il a informé ses supérieurs du déroulement de la recherche et de l'impact de telles réalisations dans le milieu.

Rythme et nombre des rencontres.

L'équipe a tenu onze (11) rencontres d'une journée chacune et ce, d'octobre 79 à mai 80. De façon générale, les rencontres ont eu lieu aux deux semaines sauf entre janvier et mars

---

(1) Voir Annexe A: Théorie de la communication de Roman Jakobson

où diverses circonstances ont obligé l'équipe à interrompre temporairement son travail. En effet, une grève des enseignants ainsi qu'une session d'examens dans toutes les écoles de la commission ont obligé l'équipe à ralentir ses réalisations durant deux mois, environ.

Malgré cette contrainte, l'atmosphère est demeurée saine et dès le mois de mars le travail a repris avec autant de vigueur qu'avant.

Il faut toutefois préciser que malgré la bonne volonté manifestée par tous les participants, une certaine tension a existé en regard du peu de temps mis à leur disposition pour mener à bonne fin une telle recherche. Durant la première moitié de l'année, les enseignants avaient l'impression de ne pas avancer assez vite; ils se demandaient souvent s'ils arriveraient à produire des résultats concrets tel que le prévoyait le projet. Ce manque de temps a donc été vécu assez difficilement surtout au début et même si l'équipe est quand même arrivée à des résultats satisfaisants, il serait préférable, si l'expérience se renouvelait, de prévoir un minimum de quinze journées de dégagement pour les enseignants.

Interaction avec l'U.Q.T.R.

L'U.Q.T.R. a assuré au groupe de recherche la présence d'un professeur-chercheur pour chacune des rencontres. Monsieur Denis Tremblay a donc partagé avec le conseiller pédagogique la tâche de l'animation. Il est aussi intervenu en tant que personne-ressource de par ses compétences particulières en linguistique et son expérience en tant que membre de l'équipe pédagogique du P.P.M.F./U.Q.T.R.

Il a participé à toutes les rencontres; les participants ont apprécié sa présence et se sont sentis très à l'aise avec lui. Son attitude non-directive a eu pour effet de le faire accepter très "naturellement" au sein de l'équipe. Il arrive parfois que les enseignants du primaire ne se sentent pas tellement sur la même longueur d'ondes que les universitaires... Dans le cas qui nous occupe, nous avons évité ce problème et chaque individu, quel que soit son titre, a apporté le meilleur de lui-même.

L'U.Q.T.R. nous a aussi fourni les services très appréciés d'un assistant de recherche chargé de rédiger les procès-verbaux et de fournir, au besoin, la documentation requise par l'équipe pour favoriser l'avancement de la recherche. Les participants, ainsi dégagés de toute obligation de rédaction formelle, ont investi toute leurs énergies dans la planification, l'expérimentation et la réalisation d'instruments pédagogiques concrets qui sont présentés un peu plus loin dans le présent document.

Par ailleurs, le conseiller pédagogique, comme tous les autres conseillers pédagogiques impliqués dans un projet de recherche appliquée, faisait partie d'une équipe d'animateurs constitués des professeurs-chercheurs de l'U.Q.T.R. et des conseillers pédagogiques des autres commissions scolaires. Pour parler de cette équipe d'une façon plus commode, nous l'avons appelée "le groupe des 12".

Nous avons tous trouvé, au sein de ce groupe, un support très appréciable en termes surtout de contenu et de démarche pour notre propre recherche, et ce, particulièrement au début de l'année. Par la suite, la mise en commun des différentes recherches réalisées ailleurs nous a aussi apporté un enrichissement incontestable.

Interaction avec le milieu enseignant.

Comme le conseiller pédagogique avait à animer de façon spécifique les enseignants des 5e et 6e années, le travail effectué par la recherche appliquée a été une ressource intéressante aux points de vue suivants:

a) lors des rencontres régionales des enseignants de 5e et 6e années (journées pédagogiques) le conseiller pédagogique a pu observer que les participants à la recherche, étant déjà engagés dans un processus dynamique de changement, ont été des multiplicateurs et des animateurs très convaincants face à leurs collègues. Les témoignages ainsi que les informations qu'ils ont apportés aux autres enseignants ont renforcé l'intervention amorcée en regard de la didactique du français;

b) le ressourcement fourni par la recherche a permis au conseiller pédagogique d'effectuer par ailleurs une animation plus consistante, étayée d'exemples concrets puisés dans l'expérimentation relative à la recherche. L'évolution de la pratique pédagogique des enseignants participant à la recherche devient donc un solide point d'appui pour l'implantation prochaine du nouveau programme de français au primaire.

Une autre conséquence heureuse de la recherche appliquée réside dans le "rayonnement" que les membres de l'équipe ont eu dans leur milieu immédiat, i.e. dans leurs écoles respectives auprès des autres enseignants. Leur participation à un projet spécial a suscité des conversations et des discussions qui, quoiqu'informelles, ont piqué la curiosité de certains enseignants et donné naissance à des remises en question

concernant l'enseignement du français. On peut donc dire que dans ces milieux, cette interaction naturelle exercée auprès des collègues peut être considérée comme une amorce intéressante à l'implantation du nouveau programme de français.

Un autre aspect intéressant de l'interaction avec le milieu enseignant s'observe entre les membres de l'équipe de recherche et les enseignants inscrits au P.P.M.F.. Les mêmes questions étant à l'étude dans les deux cas, des échanges ont pu être faits, en termes de documentation, d'instruments de travail ou de résultats obtenus. En plus d'avoir interagi entre eux, chacun des groupes a donc eu une influence sur son milieu de travail habituel.

Il n'a pas été prévu à la commission une diffusion systématique des résultats obtenus par l'équipe de recherche. Une information sommaire est dispensée au fur et à mesure que des intérêts se manifestent dans ce sens mais nous comptons davantage sur l'exemple vécu que sur des documents écrits pour généraliser de nouvelles pratiques pédagogiques. A l'intérieur de la commission, le présent rapport sera donc distribué seulement aux membres de l'équipe ainsi qu'aux supérieurs concernés: D.S.E., coordonnateurs et principaux des deux écoles impliquées.

2.3 Retombées

- Au niveau de la construction d'outils didactiques.

Lors de la première phase de la recherche qui a consisté dans l'analyse de la pratique actuelle, les enseignants ont découvert au fur et à mesure des discussions et par l'intervention des personnes-ressources les facteurs de la communication

ainsi que le processus d'apprentissage. C'est à la lumière de ces deux éléments de base que la pratique des enseignants a été analysée. Il a fallu peu de temps pour réaliser qu'un grand nombre d'activités habituellement proposées aux élèves ne répondaient pas aux exigences de la communication mais étaient plutôt centrées sur le code.

Dès que les enseignants ont eu une certaine compréhension des facteurs de la communication, ils ont manifesté le désir d'élaborer le plus tôt possible des situations de classe où leurs nouvelles connaissances pourraient s'appliquer.

Après quelques tentatives de cet ordre, il a semblé nécessaire d'utiliser un formulaire d'élaboration commun à toute l'équipe, ce qui aurait au moins les deux avantages suivants:

1ère: la situation serait élaborée de la même façon par tous, ce qui favoriserait les échanges ultérieurs, donc une meilleure analyse;

2ième: le formulaire nous assurait qu'aucun des éléments du processus d'apprentissage ou du schéma de la communication ne serait oublié.

Ce formulaire se retrouve dans la deuxième partie du présent document.

A titre d'exemple, nous proposons également une situation de classe élaborée par les enseignants et jugée satisfaisante après expérimentation et analyse.

Le second volet de la recherche portait sur l'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves dans les situations de communication. A cet effet, nous proposons l'utilisation d'une

grille qui permettrait en même temps une évaluation formative et une évaluation normative, cette dernière forme d'évaluation devant être traitée surtout à cause de l'obligation qu'ont les enseignants de produire un bulletin à chaque fin de bloc.

Il serait évidemment très long de reproduire ici tout le cheminement effectué par l'équipe avant d'obtenir un instrument d'évaluation qui réponde à leurs besoins. Nous nous limiterons donc à présenter le résultat de leur démarche.

En se basant sur les objectifs terminaux du nouveau programme de français au primaire (communication écrite), l'équipe a élaboré la grille qui apparaît dans la IIième Partie de ce document.

- Au niveau des réajustements de la pratique.

Un certain nombre des changements observés chez les participants se situent au niveau des attitudes. Par exemple, certaines contraintes qui semblaient insurmontables au début de la recherche se sont estompées d'elles-mêmes en cours de route: programme institutionnel, bulletin, examens régionaux, etc. Les contraintes n'ont pas nécessairement disparu mais les enseignants se sentent maintenant mieux outillés pour y faire face.

Tous les membres de l'équipe sont théoriquement convaincus de l'importance de considérer la langue non pas seulement comme un instrument de pensée mais également comme un moyen de communication et d'ajuster leur enseignement en conséquence. Ils sont d'avis qu'en agissant ainsi la classe de français devient plus intéressante, plus signifiante et plus "rentable". Les expériences tentées au cours de la recherche ont été, pour la plupart, suffisamment convaincantes pour inciter les enseignants

à modifier leur pratique antérieure. On accorde une importance plus relative au code écrit et on met davantage l'accent sur les situations de communication. On perçoit de plus en plus les occasions de décloisonner la classe de français. On reconnaît la valeur pédagogique de l'évaluation formative.

Nous devons cependant ajouter que l'équipe aura encore besoin de support pour continuer à oeuvrer dans ce sens. Le temps consacré à la recherche n'a pas été suffisant pour leur permettre de développer au maximum leurs habilités à élaborer, expérimenter et analyser un grand nombre de situations d'apprentissage. Nous ne pouvons que souhaiter qu'à ce chapitre, les opérations réalisées dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de français viendront compléter et raffiner le travail déjà si bien amorcé.

- Au niveau de l'examen critique du modèle.

La démarche utilisée pour la présente recherche (description, analyse et réajustement) provoque des changements qui, quoique lents et quelquefois hésitants, s'avèrent plus réels et plus durables que s'ils sont réalisés sous pression ou par voie d'autorité.

Les enseignants ont trouvé le départ un peu lent; ils en sont venus à souhaiter vivement entreprendre un travail pratique. Cet état d'esprit, à ce moment, a eu pour effet qu'ils ont investi dans les réalisations le maximum de leur énergie et de leurs ressources. Le cheminement vécu a respecté leur rythme, leurs intérêts et leurs besoins. De cette façon, un sentiment de satisfaction est inévitablement ressenti par tous. La participation est alors authentique et l'engagement de chacun personnel et constant.

IIIème PARTIE: ELABORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE

I. Formulaire de préparation d'une activité de communication orale et écrite

II. Exemple d'une activité de communication orale et écrite

III. Grille de mesure et d'évaluation d'une activité de communication écrite

I. FORMULAIRE DE PREPARATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE

1. DESCRIPTION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

- **Emetteur:** intention(s) et type(s) de discours.
- **Contexte:** la mise en situation,
  les caractéristiques de la situation.
- **Message:** le réel traité,
  choix et organisation de l'information en rapport avec le réel traité.
- **Contact:** le mode de communication,
  la forme du discours (exposé, dialogue...).
- **Récepteur:** ses caractéristiques (personnalité, statut social, etc...),
  la rétroaction attendue (feed-back).
- **Code:** .variété de langue (en rapport avec les autres facteurs).
  .syntaxe
  .orthographe

2. LES APPRENTISSAGES VISES

Quel est l'objectif de la situation d'apprentissage quant au développement des habiletés relatives aux facteurs de la communication?

3. RESULTATS POSSIBLES ET INTERVENTIONS A FAIRE

(Quand? Sur qui? Comment?)

2. LES APPRENTISSAGES VISES

Quel est l'objectif de la situation d'apprentissage quant au développement des habiletés relatives aux facteurs de la communication?

3. RESULTATS POSSIBLES ET INTERVENTIONS A FAIRE

(Quand? Sur qui? Comment?)

4. DEROULEMENT DE L'ACTIVITE ET MATERIEL NECESSAIRE.

. Travail collectif, en sous-groupes ou individuel.
. Même tâche ou tâches différentes.
. Durée de l'expérience.
. Matériel nécessaire.
. Etc...

5. OBJECTIVATION PREVUE.

. Choix des éléments d'objectivation
- intention(s)
- contexte
- message
- code
- contact
- récepteur

. préciser les questions et les sous-questions qui seront posées en regard de chaque élément retenu pour l'objectivation.

6. REINVESTISSEMENT PREVU:

7. MESURE ET EVALUATION

II. EXEMPLE D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE

FORMULAIRE DE PREPARATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE

1. Description de la situation d'apprentissage.

. Emetteur: intention(s) et type(s) de discours.

. Contexte: la mise en situation;
les caractéristiques de la situation.

. Message: le réel traité;
choix et organisation de l'information en rapport avec le réel traité.

. Contact: le mode de communication;
la forme du discours (exposé, dialogue...).

. Récepteur: ses caractéristiques (personnalité, statut social, etc...);
la rétroaction attendue (feed-back).

. Code : variété de langue (en rapport avec les autres facteurs).
syntaxe
orthographe

Emetteur:
- élève du deuxième cycle
- activité à caractère ludique (intention d'amuser)

Contexte:
- dans le cadre d'un échange d'un recueil d'histoires entre deux classes.

Message:
- sujet libre
- histoire courte, concise avec une finale drôle

Contact:
- échange oral d'histoires suivi de la rédaction

Récepteur:
- les élèves et le professeur de la classe
- les élèves et le professeur de l'autre classe
- rétroaction attendue: le rire

Code:
- langage et vocabulaire familiers mais corrects.

2. Les apprentissages visés

Quel est l'objectif de la situation d'apprentissage quant au développement des habiletés relatives aux facteurs de la communication?

A la lumière des appréhensions de la situation, le professeur détermine les apprentissages qu'il peut aspirer faire acquérir. Dans ce cas-ci, les objectifs seraient:

- Habiletés:
  - Développer l'habileté à écrire un texte amusant (à caractère ludique).
  - Développer l'habileté à choisir et à organiser les éléments d'information, à inclure les détails pertinents et à éliminer ceux qui sont inutiles.
  - Développer l'habileté à calligraphier lisiblement.
  - Développer l'habileté à bien disposer le texte selon les besoins de l'activité (styles directs et indirects).
  - Développer l'habileté à faire les accords de genre, de nombre et des verbes.

- Connaissances:
  - Connaître la nuance écrite entre le discours direct et indirect.

- Techniques:
  - Apprendre les techniques de disposition du recueil de la pagination, de l'écriture sur "stencil" à l'alcool.

3. Résultats possibles et interventions à faire
(Quand? Sur qui? Comment?)

Après l'échange oral, on peut faire une certaine objectivation sur les difficultés de transcrire des histoires par écrit, comment compenser l'absence du geste à l'écrit.

4. Déroulement de l'activité et matériel nécessaire

. Travail collectif, en sous-groupes ou individuel.
. Même tâche ou tâches différentes.
. Durée de l'expérience.
. Matériel nécessaire.
. Etc...

A. Phase de communication orale (60 minutes)

- présentation collective de l'activité.
- échange oral d'histoires par les élèves.
- enregistrement facultatif.

B. Phase de la rédaction individuelle de l'histoire (30 minutes).

- Chaque élève écrit une histoire.
- Le moins d'interventions possible du professeur.
- Donner la consigne de ne pas identifier les feuilles mais les numéroter.

C. Lecture de la version écrite et objectivation (60 minutes).

- Ramasser toutes les feuilles et faire circuler les histoires pendant quelques minutes
- Pendant ce temps, le professeur lit quelques histoires pour savoir sur quoi objectiver et pour sélectionner de bonnes, moyennes et moins bonnes histoires (5-6 textes).
- Projections de ces histoires sur épiscope et/ou rétroprojecteur pour objectivation.
- Objectivation sur le passage de l'oral à l'écrit.
- Après l'objectivation, les élèves peuvent changer leur histoire.

D. Suites de l'objectivation (60 minutes)

- Nouvelle rédaction de l'histoire où les élèves appliquent les notions de l'objectivation.
- Rédaction et impression des "stencils" par les élèves en vue de la publication du recueil.

E. Objectivation du recueil de l'autre classe.

5. Objectivation prévue

. Choix des éléments d'objectivation:
- intention(s)
- contexte
- message
- code
- contact
- récepteur

. Préciser les questions et les sous-questions qui seront posées en regard de chaque élément retenu pour l'objectivation.

L'objectivation se fait, évidemment, selon les besoins des élèves de la classe et en rapport avec les éléments de la communication.

On pourrait objectiver sur:

- la différence entre l'oral et l'écrit; par exemple, certaines histoires sont mimées et peuvent difficilement être transposées à l'écrit.
- le code: style direct et indirect (tirets, guillemets, ponctuation); accords.
- l'appréhension de l'interlocuteur (est-ce que l'histoire peut choquer?)
- la grivoisité et le racisme possibles de certaines histoires.

6. Réinvestissement prévu

- Il est immédiat, après chaque objectivation.
- Cette activité ne découle pas sur d'autres activités que celles élaborées dans le présent formulaire.

7. Mesure et évaluation

- Cf. grille de mesure et d'évaluation qui évalue les habiletés développées ou en développement, conformément aux objectifs de chaque niveau du programme de français. (Annexe A)

III. GRILLE DE MESURE ET D'EVALUATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ECRITE

A l'intention des utilisateurs de la grille de mesure et d'évaluation d'une activité de communication écrite.

Jusqu'à maintenant, les professeurs évaluaient surtout les connaissances et techniques acquises. Dans le nouveau programme de français, il y a maintenant la notion d'habileté.

Compte tenu de cette nouvelle exigence, l'utilisation d'une grille de mesure et d'évaluation devient un outil important. Mais cette grille ne doit pas être trop compliquée ou trop difficile à manier.

Nous avons relevé huit habiletés à développer en situation de communication écrite. A chacune de ces habiletés, il y a certaines questions que nous pouvons nous poser pour nous aider, du moins au début, à manier cette grille.

I. Habileté à adapter son discours à son intention.
- le type de discours était-il pertinent?
- l'intention était-elle claire? a-t-elle été respectée?

II. Habileté à adapter son discours à ses interlocuteurs.
- a-t-on tenu compte des caractéristiques du récepteur?
- a-t-on eu l'effet désiré?
- ...

III. Habileté à choisir et à organiser ses éléments d'information pour répondre à l'intention de communiquer et en partie aux besoins du lecteur.
- a-t-on été compris?
- a-t-on respecté un certain ordre, une certaines progression?
- manque-t-il des éléments d'information?
- y a-t-il des éléments inutiles?
- a-t-on tenu compte des contraintes et exigences du contexte?
- ...

IV. Habileté à choisir mots et expressions pour leur valeur dénotative* ou connotative* en fonction du lecteur et du caractère général du texte.
- les mots et les expressions sont-ils justes?
- a-t-on respecté la capacité de compréhension du lecteur?
- y a-t-il une certaine recherche de vocabulaire?
- ...

*valeur dénotative: sens communément employé
*valeur connotative: sens non-commun, particulier au contexte.

V. Habileté à respecter le code syntaxique selon les objectifs du degré.
- a-t-on fait un bon agencement entre les phrases?
- a-t-on employé la ponctuation appropriée (points, virgules, guillemets, etc...).
- ...

VI. Habileté à respecter le code orthographique selon les objectifs du degré.
- cf. objectifs du degré selon le programme de français.

VII. Habileté à calligraphier lisiblement.
- est-ce possible?
- ...

GRILLE DE MESURE ET D'EVALUATION D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ECRITE

GROUPE D'AGE: 8 [ ] 9 [ ] 10 [ ] 11 [ ]

GROUPE: _____

NOM DE L'ELEVE: _____

DATE: _____

TYPE DE L'ACTIVITE: TEXTE A CARACTERE EXPRESSIF [ ]
INFORMATIF [ ]
INCITATIF [ ]
POETIQUE - LUDIQUE [ ]

TITRE DE L'ACTIVITE: _____

EVALUATION:

A_] L'étudiant a développé cette habileté de façon exceptionnelle.
B_] L'étudiant a développé cette habileté de façon particulière.
C_] L'étudiant a développé cette habileté de façon acceptable.
D_] L'étudiant présente des difficultés dans l'acquisition de cette habileté.
E_] L'étudiant éprouve des difficultés marquées dans l'acquisition de cette habileté.
N_] Cette habileté n'est pas évaluée dans le présent travail.

		[A]	[B]	[C]	[D]	[E]	[N]	[M]
I	Habileté à adapter son discours à son intention	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
II	Habileté à adapter son discours à ses interlocuteurs	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
III	Habileté à choisir et à organiser ses éléments d'information pour répondre à l'intention de communiquer et en partie aux besoins du lecteur .	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
IV	Habileté à choisir mots et expressions pour leur valeur dénotative ou connotative en fonction du lecteur et du caractère général du texte . . .	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
V	Habileté à respecter le code syntaxique selon les objectifs du degré. .	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
VI	Habileté à respecter le code orthographique selon les objectifs du degré	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
VII	Habileté à calligraphier lisiblement	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	
							TOTAL	

*[M] Mesure (note chiffrée)

Remarques:

Signature des parents: _____

ANNEXES

A. Théorie de la communication de Roman Jakobson

B. Recueil d'histoires amusantes

ANNEXE A

THEORIE DE LA COMMUNICATION DE ROMAN JAKOBSON

ANNEXE A: THEORIE DE LA COMMUNICATION DE ROMAN JAKOBSON

Les différents facteurs ou éléments de toute communication linguistique sont, selon Jakobson, au nombre de six:

1) le destinateur
2) le destinataire
3) le message
4) le contexte
5) le contact
6) le code

Si nous considérons dans son entier le processus de la communication verbale, nous constatons que celui-ci exige, pour être effectif, au moins deux personnes: il faut nécessairement un destinateur (émetteur) qui envoie un message (informations) à un destinataire (récepteur). Cependant, pour être opérant, le processus doit contenir trois autres facteurs: a) le code (système de signes sonores et/ou écrits) commun en tout ou en partie au destinateur et au destinataire; b) un contexte (référent), c'est-à-dire une situation (réelle ou fictive) à laquelle le message renvoie; c) le contact (le canal physique et psychologique) entre le destinateur et le destinataire permettant d'établir et de maintenir la communication. En figure, l'entier du processus de la communication linguistique peut être représenté de la manière suivante:

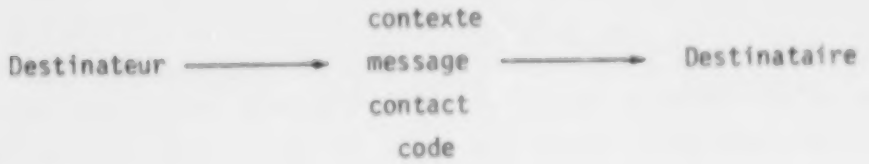


Figure 1

Selon Jakobson, à chacun de ces six facteurs correspond une fonction linguistique particulière. Ainsi pouvons-nous compléter la figure 1 de la façon suivante:

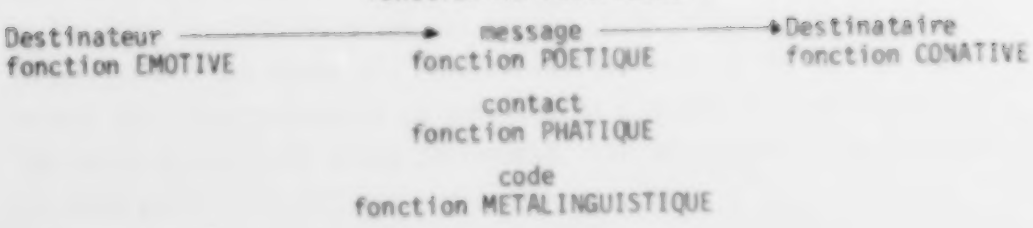


Figure 2

Examinons chacun de ces facteurs et les fonctions linguistiques correspondantes. La fonction émotive ou expressive est centrée sur le destinateur (sujet parlant ou écrivant) qui livre un message se rapportant essentiellement à ses sentiments, à ses états d'âme au moment où il parle. Ici vont dominer les interjections, le je ou le nous, les adjectifs à valeur expressive, etc.

Exemples: - Je considère qu'il ment effrontément.
- Ah! la fatigue me rend paresseux.
- Quelle belle journée!
- etc.

Bref, c'est par la fonction expressive que se manifestent, chez le destinateur, ses émotions, ses joies, ses peines, ses peurs, etc.

La fonction conative (du latin conitio: effort) est centrée sur le destinataire (sujet écoutant ou lecteur) dans la mesure où le langage est utilisé pour influencer celui qui reçoit le message, c'est-à-dire pour tenter de modifier son comportement. Cette visée conative trouve son expression linguistique, entre autres, dans les pronoms tu, vous, dans l'impératif.

Exemples: - Entre et ne parle pas!
- Tu pourras prendre deux pommes mais pas davantage.
- etc.

La fonction poétique (du latin poeticus: style) est centrée sur le message pour lui-même. Ne se limitant pas nécessairement à la poésie ou à la littérature proprement dite, la fonction poétique met en évidence le côté palpable des signes, l'arrangement des signes (oraux ou écrits) comme les assonances, les jeux de mots, etc. La langue peut donc permettre un ensemble de procédés d'ordre ludique (du latin ludus: jeu) comme par exemple les devinettes, les chansons, les monologues, les réclames publicitaires, etc.

Exemples: - J'ai entendu l'abbé James (la Baie James).
- La banane Dole, un goûter dolement naturel!
- C'est pas des folleries, l'bonheur. On rit pas avec ça. C'pas fait pour s'amuser. C'est sérieux. (Yvon Deschamps).
- etc.

La fonction référentielle renvoie au contexte (référent), c'est-à-dire à la personne ou au sujet dont on parle. Mais contrairement à la fonction expressive qui renvoie à ce que le destinateur parle de façon affective, engagée, la fonction référentielle renvoie à la personne ou à un sujet quelconque envisagé d'une façon détachée, neutre, objective. L'on peut considérer le référent sous un double aspect: le référent situationnel, c'est-à-dire la chose, la personne ou le sujet dont il est question dans la communication, et le référent textuel, c'est-à-dire l'extrait (écrit ou oral) à partir duquel l'on veut expliciter ce dont il s'agit dans une communication.

Exemples: - L'amiante abonde dans la région d'Asbestos.
- Ce que je disais tout à l'heure, je le maintiens.
- etc.

La fonction phatique (du grec phanai: parler) n'a pas comme objet de communiquer un message mais d'établir et de maintenir un contact entre le destinateur et le destinataire. Il peut s'agir soit d'un contact psychologique (sympathie, amour, intérêts professionnels, etc.), soit d'un contact physique (personne à personne, lettre, téléphone, etc.).

Ce contact physique est concrétisé par tous les moyens de communication dont les locuteurs disposent pour établir et maintenir la communication. Les expressions ou formules linguistiques utilisées relevant de cette fonction sont, entre autres, celles utilisées au cours d'une conversation téléphonique:

- Allo, vous m'entendez?
- Dites, vous m'écoutez toujours?
- Hm-h m!
- etc.

La fonction métalinguistique est centrée sur le code dans le mesure où l'on prend celui-ci pour parler de lui-même. Pendant une conversation, l'un des interlocuteurs peut sentir le besoin de vérifier si le code utilisé est bien compris. Ainsi l'on pourrait imaginer un dialogue où le premier interlocuteur dit: "Que voulez-vous dire par concept?" et le second de répondre: "Je voulais dire idée, ou mieux, signifié". Et l'autre qui enchaîne: "Signifié! qu'est-ce que c'est ça, signifié?" Nous pourrions imaginer un dialogue sans fin si nous poussions la chose à l'extrême. Et c'est bien cela que les enfants font à un moment ou l'autre de leur éveil intellectuel lorsqu'ils assaillent leurs parents de questions sans fin. Dans le milieu scolaire, nous connaissons tous les manuels, les dictionnaires, les grammaires qui ont comme principale fonction de décrire et d'expliquer le code utilisé dans l'entourage de l'enfant:

- Le verbe est ce qui exprime l'état ou l'action.
- Maison est un nom commun, féminin, singulier.
- Faites accorder le verbe avoir avec le participe passé chanté.
- etc.

ANNEXE B

RECUEIL D'HISTOIRES AMUSANTES

LE RECUEIL DES HISTOIRES AMUSANTES

Trois hommes dans une salle de maternité attendent leur femme .

L'infirmière arrive et dit au premier.
— Vous êtes l'heureux papa de jumeaux .
— Quelle coïncidence , j'avais parié double !

L'infirmière revient une deuxième fois et dit au deuxième.
— Vous êtes l'heureux papa de triplets .
— Quel hasard , je travaille dans un bureau de machine trois M .

Le troisième homme se lève d'un bond prend son chapeau et dit à l'infirmière .

— Moi j'abandonne !.
— Pourquoi? d'ajouter l'infirmière .
— Je travaille dans un bureau de 7 à 9.

Christine -nain

- Docteur, je me suis brûlée les oreilles.
- Mais comment avez-vous fait?
- Oh! j'étais en train de repasser et tout à coup le téléphone s'est mis à sonner. Alors par mégarde, j'ai porté le fer à repasser à mon oreille.
- Oui! mais l'autre oreille?
- Et bien; j'ai voulu téléphoner à l'ambulance.

Manon Charbonneau

Un innocent demande.

-Où travaillez-vous monsieur?

- Moi, je travaille dans un bureau.
L'innocent dit.
Dans quel tiroir?

Gilles Bergeron

Anne aperçoit un restaurant et va y aller boire un bon café. Il demande à la serveuse :

_ Est-ce que je peux avoir un café ?

_ Oui, un instant.

La dame arrive et lui donne son café.

_ Est-ce possible d'avoir du sucre ?

_ Oui, combien ?

_ Deux.

Deux minutes plus tard.

_ Est-ce que je pourrais avoir deux autres sucres ?

_ Oui.

Trois minutes plus tard.

_ Est-ce que je pourrais avoir deux autres sucres ?

Puis-je savoir ce que vous faites avec vos sucres ?

_ Ce n'est pas de ma faute si vos sucres fondent à mesure.

Lucie Chartrand

Chez un médecin.

Docteur, ma belle-mère ne parle plus. Comment faire pour qu'elle reste comme ça ?

Nathalie Blais

Trois soldats vont voir le sergent pour faire un test.
Voici la question.
_ Que feriez-vous si vous étiez en "jeep" dans le désert pris en chasse par un avion ennemi?

Au premier de répondre.
_ Je couperais le contact de la "jeep" et je me cacherais dessous.

Au second de répliquer.
_ Je couperais le contact de la "jeep" et je me cacherais dessous.

Le troisième riposte.

_ Je mettrais les lumières clignotantes à gauche et je tournerais à droite.

Michel Beaudoin

Un nigaud a ouvert un ciné-parc. Il a fait faillite car il présentait ses films sur l'heure du midi.

Eric Lavoie

Un groupe de personnes passaient devant une église. Le curé leur dit: "Que le Seigneur soit avec vous!" Le chauffeur lui répond: "Je ne trouves pas qu'on est assez!"

Robert Thomas

Un nigaud courait autour de l'Université de Montréal.

- Que fais-tu là? dit un passant.
- Je poursuis mes études.

Derrière lui, un autre nigaud courait encore plus vite.

- Que fais-tu là? reprit le passant.
- Je fais du rattrapage.

Yves Martin

Un canard sortant de la basse-cour par une matinée particulièrement fraîche, une petite poule murmure.

— Brr ... il fait un froid de canard ici.

— Je vous crois, réplique un canard qui passe et par là. J'en ai la chair de poule.

Nathalie Boucher

Une femme téléphone à son boucher:

— Envoyez-moi pour 1,00 $ de bœuf haché.
Et elle dit au garçon: « Si je ne suis pas là, tu n'auras qu'à le glisser sous la porte. »

Nathalie Boucher

Deux hommes causent.

- Les gens mettent toujours leur nez dans mes affaires.
- Pourquoi les laisses-tu faire.
- Parce que je fabrique des mouchoirs.

Joël Varin

Quelle heure est-il quand un éléphant s'accote sur un poteau ?

Il est l'heure de le réparer !

Monique Charette

Un homme entre dans un magasin de souliers. Le marchand lui adresse la parole.

– Oui, est-ce que vous avez besoin d'aide.
– Oui. J'aurais besoin d'un cerveau.
– Ha! J'ai celui de Monsieur Bruneau, il vaut 3.00$.
– Pas cher!
– J'ai celui de Joe Clark, il vaut 9.00$.
– Oui. Pas mal.
– Et j'ai celui d'un professeur, il vaut 3 000,00$.
– Ouoi? 3 000,00$! Pourquoi?
– Parce qu'il n'a jamais servi.

Stanley Pronovost

Un bon matin une femme [illegible] "
son mari.
_Est-ce vrai que les moutons sont des
animaux stupides ?
Son mari lui répond.
_Oui, mon oiseau!

Nathalie Lebeau

Un homme entre au restaurant et demande
à la serveuse

_Est-ce qu'il y a de la soupe sur le
menu?

_Il y en avait hier mais nous l'avons
essuyé.

Richard Robert

Deux ingénieurs voyagent dans un hélicoptère.
L'un des ingénieurs dit à l'autre:
"As-tu vu la forêt en bas ?"
L'autre de répondre:
"Non, il y a trop d'arbres."

Stéphane Bourg

Un enfant dit à sa mère :
"Maman, j'ai eu 100% à l'école !

La mère lui demande :
" Dans quelle matière ? "

L'enfant de répondre :
" 25% en français,
25% en mathématique,
25% en sciences humaines,
25% en anglais !"

Chantal Enfant

Un ouvrier sort en courant de chez le nettoyeur et un passant lui demande :

- Pourquoi courez-vous comme ça ?

L'ouvrier de répondre

- Je n'ai peur rien, mes pantalons sont pressés !

Nathalie Travel

Un homme demande à une serveuse "[illegible]"
"Avez-vous de la soupe sur le menu?"

L'autre de répondre:
"Oui, nous en avions hier, mais on l'a essuyé."

Linda Co[illegible]

Un homme entre dans une cafétéria. Il s'adresse à la serveuse.

- Je voudrais avoir un café et deux sucres.

La serveuse lui sert sa commande. Quelques instants après, le client lui demande deux autres sucres. Et encore deux autres. La serveuse vient vers lui.

- Que faites-vous avec vos sucres?

- Ce m'est pas de ma faute si les sucres fonsent à mesure...

Mathilde Germain

Deux petits garçons reviennent de l'école.
L'un demande à l'autre:
"Crois-tu qu'il y a des habitants sur la lune?
L'autre de lui répondre:
Mais oui voyons, il y a toujours de la lumière.

Sylvie Béland

Une dame demande une question à son mari:
"Mon époux, est-ce vrai que les moutons sont imbéciles?"
L'époux de répondre:
"Oui mon agneau!"

Julie Roy

Un bateau arrive au quai. De la cabine du **capitaine**, on entend cette question: «Est-ce que tout le monde a fini d'écrire son courrier? Je vais jeter l'ancre.»

Christian Lapointe

Un "Newfie" arrive chez un garagiste.

— Pour vous monsieur?

— Je veux faire le plein avec du jus de tomate.

— Mais monsieur...

— Je veux faire le plein avec du jus de tomate!

— Monsieur, nous ne faisons pas le plein avec du jus de tomate!

— Écoutez! J'ai un "V8" sous le capot de ma voiture.

Stella Otis.

Neuf "newfie" roulent tranquillement dans une "Volkswagon." Ils passent devant une église. Le prêtre sort de l'église et dit: "Que le Seigneur soit avec vous! Et un des "newfie" dit au prêtre: "Ne trouves-tu pas qu'on est assez!"

Stéphane Léard

Un nigaud voulait savoir combien ça prenait de temps pour se rendre aux Etats-Unis en avion. Donc il téléphone à l'aéroport.

— Mademoiselle, combien de temps faut-il pour se rendre aux Etats-Unis en partant de Montréal?

— Un instant.

— Merci.

Et le nigaud raccrocha son téléphone...

Marlène Clouette.

Une femme demande à son mari: « Est-ce vrai que les moutons sont stupides? » Le homme lui répond: " Oui mon agneau. »

Maxime Nadon

Par une belle journée ensoleillée, une jeune femme se promenait. Tout à coup la jeune femme tomba par terre. Un homme qui passait par là aida la jeune femme à se relever.

— Comment vous appelez-vous demanda la jeune femme?

— L'homme répond: "Je m'appelle Monsieur Ryan".

— Comment Monsieur Ryan!

— Oui Madame. Et maintenant allez-vous voter pour le non?

— Mais Monsieur Ryan, je ne suis pas tombé sur la tête!

Sylvie Blais

M. Trudeau, M. Roy et M Clark se font fusiller en Iran.

M. Trudeau: Dis'est-ce que je pourrais dire pour me sauver?

Je vous dire: « Tremblement de terre »

Tout le monde se sauve.

M. Roy: Dis'est-ce que je pourrais dire pour me sauver?

Je vais dire: « Roy de marié »

M Clark: Comme je suis plus intelligent, je vais crier « Feu »

On a fusillé M Clark.

André Pilon

Par un beau matin, un italien, un québecois. Eux trois
se rencontrent.
Le chinois dit aux deux autres: "Nous sommes à Paris."
Les deux répliquent: "Oui, pourquoi?"
L'autre de répondre: "Ici, il y a la tour Eiffel!"
Un des deux lui dit: "Oui, il y a la tour Eiffel! Est-ce que tu as une
idée?"
ll repète: "Oui, j'ai une idée. Vous avez tous une montre.
Bien nous allons monter sur la tour Eiffel puis nous
allons jeter nos montres et courir après elles."
Les deux répondent: "Très bonne idée."
L'italien jette sa montre court et arrive trop tard.
La montre se brise sur le sol.
Le québecois fait la même chose. Il court et il court.
Trop tard. La montre se brise sur le sol.
Le chinois lance vers sa montre et prend son temps.
ll marche. Il va chercher un journal, un café. Il
descend et attrape sa montre.
Les deux sont surpris et lui disent: "Comment as-tu fait?"
ll répond: "J'ai reculé ma montre d'une demi-heure
avant de la lancer."

[illegible]

Dans un petit village près des chutes du Niagara, les gens ne sont pas comme les autres. Ils ont le front plat et les oreilles décollées. Pourquoi? Parce que chaque matin en se levant, ils entendent un bruit infernal et s'étirent les oreilles pour savoir qu'est-ce que c'est et se le rappellent en se tapant sur le front que ce sont les chutes Niagara.

Eric Blanchet

L'équipe des Éléphants rencontre l'équipe des Fourmis. Après 1 période, c'est 25 à 0 pour les Éléphants. Après 2 périodes, c'est 50 à 0 pour les Éléphants. Après 3 périodes, c'est 76 à 75 pour les Fourmis.

-L'entraîneur des Éléphants demande à l'entraîneur des Fourmis: "Pourquoi avez-vous gagné?"

-Parce que la fourmi a 1000 pattes n'avait pas fini d'attacher ses patins

Deux hommes causent dans une voiture.
__Regarde l'enseigne, c'est marqué "Maximum 30"!
__Oh! C'est correct nous ne sommes que deux.

Denis Hélimeault

Un homme sort de chez le nettoyeur. Il rencontre un autre homme dans la rue qui lui dit: "Pourquoi cours-tu?" Parce que mes pantalons sont pressés.

Messé

Un avare entre dans un restaurant avec ses trois fils. Il commande un plat de frites et une salade.

— Et comme dessert ? demande le garçon.
— Qu'avez-vous ?
— Des fraises, des mille-feuilles...
— Bien donnez-nous 250 feuilles chacun.

Josée Thibodeau

Un garçon va à la messe à bicyclette et n'a pas de chaîne pour le barrer.

Le garçon : Oh! Saint-Esprit garde ma bicyclette s'il vous plaît.

Le garçon entre dans l'église et à la fin de la messe le prêtre lui demande de faire son signe de croix.

Le garçon : du nom du Père, du Fils. Amen.

Le prêtre : Eh ! Où est ton Saint-Esprit ?

Le garçon : Il est dehors et il garde ma bicyclette.

Chantal Domaine.

Un homme entre dans un restaurant et s'adresse au serveur.

Le client : Garçon vous me donnerez un steack "gazouillis"?

Le serveur : Pardon ?

Le client : Vous êtes sourd ? Un steack "gazouillis" Vous ne savez pas ce que c'est ?

Le serveur : Euh... non monsieur !

Le client : C'est un steack cuit, cuit, cuit.

Josée Bonneau.

Par un beau jour [illegible] dans le désert. Ils [illegible] dit au premier

___ Qu'est-ce que tu veux faire [illegible]

___ Quand il fait noir, je [illegible]

___ Il dit au deuxième.

___ Qu'est-ce que tu veux faire [illegible]

___ Quand j'ai la soif je bois de l'eau.

___ Il dit au troisième.

___ Qu'est-ce que tu veux faire avec une pomme d'or?

___ Quand il fait chaud, j'ouvre la fenêtre.

Nancy Carrier

Un "Newfie" s'écrivait ses lettres de menaces pour se faire peur et ainsi se débarrasser de son chapeau...

Nathalie Cloutier

Un "Newfie" collectionnait les ampoules brûlées pour éclairer sa chambre noire...

Nathalie Cloutier

Un "Newfie" et un homme intelligent se promènent en avion.

L'homme: Regarde cette belle forêt!

Le "Newfie": Je ne peux pas voir la forêt, car les arbres la cachent.

Chantal Donato

Un "Newfie" prend un taxi. Rendu chez lui, le chauffeur lui demande 2,50$. Mais le "Newfie" n'a que 2,00$. Alors il lui dit: "Reculez-moi donc de 0,50$!"

Nathalie Robert

- Une femme dit à une autre:

"Pourquoi portes-tu ton alliance dans le mauvais doigt?"

L'autre de répondre:

"Parce que j'ai marié le mauvais gars."

Johanne Trottier

Un homme complètement ivre se promène tout seul dans la rue à minuit. Tout à coup, il s'arrête et se met à frapper sur un lampadaire. Un policier passait par là, lui dit: "Pourquoi frapper-tu sur ce lampadaire?" Il lui répond qu'il n'y a personne»! Mais si, regardez, il y a de la lumière en haut.

Martin Bourgeois

Un nigaud mettait du velours sous ses skis. C'était pour faire du "Ski-doo."

Yves Lacombe

Par une belle journée d'hiver, une dame âgée va patiner au lac Georges. Elle tombe sur le postérieur. Monsieur Ed Broadbent la voit et va l'aider à se relever.

-Que puis-je faire pour vous remercier?
-Votez non au référendum
-Etes-vous fou? Je suis tombé sur le postérieur pas sur la tête.

Michel Morey

Un homme demande à un passant.
- Quelle heure est-il?
Le passant de répondre.
- Moins 5
a l'autre de répliquer.
- Moins 5 de quoi?
- Je ne sais pas, j'ai perdu la petite aiguille.

Philippe Côté

Un homme monte au ciel. Quand Saint-Pierre l'aperçoit, il lui dit: "Combien de fois as-tu trompé les femmes dans ta vie?" L'homme lui répond: "Deux fois Saint-Pierre" - "Bon, prends cette "Cadillac" et va rejoindre les autres".

Un second arrive. Alors Saint-Pierre l'appelle et redit à nouveau: "Combien de fois as-tu trompé les femmes dans ta vie?" L'homme réfléchit et lui dit "Cinq fois". Alors Saint Pierre lui donne une "Nova" et l'homme part.

Une troisième personne survole les nuages. Saint-Pierre lui dit: "Viens ici une minute". L'homme arrive et lui dit: "Pourquoi m'appelles-tu?" Saint-Pierre lui répond: "J'ai quelque chose à te dire... Combien de fois as-tu trompé les femmes dans ta vie?" L'homme lui répond: "Douze fois". "Bien prends cette "bicyclette". Juste au moment de son départ, l'homme qui était en "Cadillac" revient en riant. Alors Saint Pierre lui dit: "Qu'est-ce que tu as à rire?" L'homme lui répond: "J'ai vu Jean-Paul II en patins à roulettes.

Chantal Bernier

Par une journée ensoleillée, une dame ne sait pas quoi faire. Elle sort pour aller s'acheter un perroquet. Puis elle revient du marché d'animaux. Elle va se coucher mais le perroquet se mit à chanter: « Voudrais-tu coucher avec moi ce soir? » Si tu répètes ça encore, je te mets dans un bol de toilette. Le perroquet répètes: « Voudrais-tu coucher avec moi ce soir? » Je te laisse une dernière chance: « Voudrais-tu coucher avec moi ce soir? » La dame prend le perroquet et le met dans un bol de toilette. Vers trois heures du matin, la dame va à la toilette et le perroquet se met à chanter.: « Toute la pluie tombe sur moi! »

Christian Boily

Deux regards se promènent dans le désert. Un des deux tremble une porte d'auto.
Un des deux dit.
- Pourquoi tremblales-tu cette porte?
L'autre répond.
- Quand il fait chaud, je laisse la fenêtre.

Martin Gauthier

Un poète s'adresse à son ami.

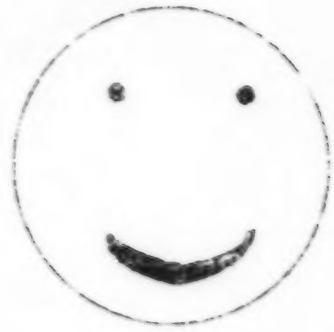
- As-tu lu mon dernier livre?
- Oui et j'en ai même acheté un exemplaire.
- Ah! C'est donc vous!

Yves Gauthier

Deux jeunes amoureux discutent ensemble

-Pit! quand nous serons mariés, tu ne boiras plus?
- Jamais.
- Tu ne sortiras plus le soir?
- Jamais.
- Tu n'iras plus voir des joutes de hockey?
- Jamais.
- Chérie! quand aura lieu notre mariage?
- Jamais!!!

Rosanne Perron

© Imprimé au Québec par les élèves de sixième année de l'école Emile-Nelligan. Dépôt légal no 0508 – 4ième étape 1980.

Prix de vente : un sourire.